ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة بتعليمية الأدب؟
محاولة للتصنيف ونظرات استكشافية*

جان لوي ديفاي
ترجمة
مفتاح بن عروس
والطّاهــر لوصيــف
جامعة الجزائر

الملخّص

يعرض (ج. ل. ديفاي) في مقاله هذا، أوجه التفكير المنهجي الجاري لدى المشتغلين بتعليميّة الأدب، من حيث هي حقل جديد لا تزال الأبحاث فيه عرضة للغموض المنهجي الذي يتطلب وضوحه تظافر جهود كل الفاعلين في العملية التعليمية.

ولمعالجة ذلك يتوجه المقال إلى التعريف بتعليميّة الأدب ومبررات تعليم الأدب وخصائص المادّة الأدبيّة ومكوّناتها وتنوّع معطياتها والمعارف التي تسهم في بنائها وارسائها لدى المتعلمين، دون اغفال لعرض العلاقة الجدلية بين القراءة والكتابة والأدب، كونها علاقة مفضيه إلى محاورة اشكاليّة الظاهرة الأدبيّة تطبيقا ومعرفة منهجيّة واستغلالاً في التعليم من جهة أخرى.

هذا، وقد مسح "ديفاي" راهن البحوث الخاصّة بتعليميّة الأدب واقفًا على العوز المنهجي الذي مسّ أغلبها، مقترحًا البديل من خلال بعض المشاريع والبحوث التي يمكن أن تؤسّس لتعليميّة الأدب.

الكلمات المفاتيح

تعليميّة الأدب - القراءة - الكتابة الأدبيّة - الظاهرة الأدبيّة - التفسير النصّي - تأويل (الأثر الأدبي).

---

* هذا المقال يستند في أكثره إلى المساهمة الجماعية التي أنجزت فيما بين شهري ماي 2000 ونوفمبر 2001 في مركز (CEDILL) وكذا مساهمة فرقة البحث المتعددة التخصصات حول تكوين المعلمين والتعليمية (GRIFED) التي تجمع في صفوفها عددا من المشتغلين بالتعليمية من مختلف التخصصات من مركز (UCL). والعنوان الأصلي للمقال هو:
« Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires »

Résumé

J.L. Dufays présente à travers cet article des aspects de la réflexion méthodologique aux spécialistes de la didactique de la littérature en tant que nouveau domaine de recherche encore entaché d'opacité et de confusion, d'où la nécessité de la conjugaison de tous les acteurs afin de lever les zones d'ombre.

Pour cela l'auteur définit la didactique de littérature et de ses spécificités sans ignorer de préciser la relation dialectique entre la littéracie et la littérature en tant que savoir d'une part et son enseignement d'autre part.

Ainsi, Dufays a embrassé l'ensemble des recherches ayant trait à la didactique de la littérature et a mis le doigt sur leur indigence méthodologique, en proposant une alternative à travers des recherches susceptibles de fonder une didactique spécifique de la littérature.

Mots clés

Didactique de la littérature - lecture - écriture littéraire - explication du texte/interprétation du texte - herméneutique/interprétation (de l'œuvre littéraire) - phénomène littéraire.

Abstract

Through this paper, J.L. Dufays introduces various aspects of methodological thoughts to the specialists in the didactics of literature which he views as a field of research still blemished with opacity and confusion; hence, the need for a contribution from all the parties involved to shed light on these shady areas.

For this purpose, the author defines the characteristics of the didactics of literature without forgetting to stress the dialectic relationship between literacy and literature. He raises the problem of literature as knowledge on the one hand, and its teaching on the other.

Thus, J.L. Dufays reviews all the studies which deal with the didactics of literature and manages to point out their methodological weaknesses. This led him to carry out his own research which could lead to constitute the basis for a new approach to the didactics of literature.

Keywords

Teaching of literature - learning - literary writing - text interpretation - work's literary interpretation/hermeneutic- literary phenomenon.

1. الرهانات

لقد صار التفكير المنهجي اليوم؛ مثلما تشهد به عدد من المنشورات والتظاهرات العلمية الحديثة، ضمن جدول العمل لدى المشتغلين بتعليمية الفرنسية[1]، ويبدو لي أنه يمكن الاهتمام، بالمشتغلين من بين أولئك بتعليمية الأدب، لأربعة أسباب على الأقل هي:

- الحاجة إلى شفافية داخلية تتعلق بميدان الاختصاص

إذا ما كانت الأبحاث متواصلة -بطبيعة الحال- في بعض التخصصات، فإن الأمر ليس كذلك حاليا فيما يخص تعليمية الأدب، حيث لا تزال الأبحاث مغمورة في الغالب ضمن هالة من العرضية أو الضمنية (implicité) والغموض. وعليه فإنه لا يمكن لأي أسرة من الباحثين أن تتطور بدون أن تضطلع بتجلية مسبقة لما تقتضيه أبحاثهم وفرضياتها المنهجية. فلكل من هؤلاء مفهومه الخاص للمنهجية، كما يمكن أن يكون لكل مفهوم انسجامه الخاص به، ومن المؤكد أنه ليس من الضروري السعي إلى توحيد النماذج، ولكن [على الأقل][*] الاتفاق الواضح حول تجلية تنوع وجهات النظر تلك، لكي يتسنى إقامة حوار بينها وإغنائها بكيفية متبادلة؛

- مبرر يتعلق بالمؤسسات

إذا ما كانت تعليمية الفرنسية، تشكو، في مجموعها، من بعض المطاعن في شرعيتها[2]، في بعض النواحي، فإن ذلك يمس على الخصوص تعليمية الأدب [الموضوع] الذي يبقى غالبا على هامش ميدان التعليمية ذاته[3]، وعليه فليس خاف على أحد، وحتى في نظر الهيآت التي بوسعها الحكم على ذلك، أن مصداقية البحوث تستند بشكل كبير، إن لم يكن من باب أولى، إلى صرامة منهجيتها؛

---

[1] راجع على الخصوص كتاب: ج - ي، بويي: (J.-Y Boyer) و" ل. صافوا زاك": (L. Savoie - Zajc): 1979. وكذلك مقال: ي.ريتر (Y. Reuter) في العدد 25 من: La lettre de la DFLM؛ عام 1999؛ [رسالة تعليمية اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأم] وكذلك نصوص ي.ريير و سي. غارسيا دوبان: (C.Garcia - Debanc) و ج - دافيد (J. David) وقاوناك (D. Gaonac'H) و ل. ماندادا: (L. Mandada) و قواقو: (R. Goigoux) في المؤلف الجماعي بعنوان:
مسائل تأصيلية في تعليمية الفرنسية؛ 2001؛ Marquilló، "Questions d'épistémologie en didactique du français".

[*] العبارات الموضوعة بين معقوفات من وضع المترجمين. أمّا التسطير فمن وضع كاتب المقال نفسه.

[2] نادرة هي البحوث التعليمية التي تستفيد -في بلجيكا وكذلك في فرنسا- من إعانات (FNRS): [الصندوق الوطني للبحوث العلمية] و(CNRS) [المركز الوطني للبحوث العلمية]، لأن مقاييس التقييم التي تعتمدها تلك الهيآت الوطنية لا تفسح أي مجال للأعمال القائمة على المعطيات المتشابكة [المركبة] المستمدة من الواقع الميداني.

[3] على سبيل المثال فقط، فإنه من الملفت حقا أن نحصي 39 نصا جاء في الكتابين الجامعيين الآتيين:
- تعليمية اللغة الفرنسية، منهجية بحث": Didactique du français. Méthode de recherche (1997)
-Questions d'épistémologie en didactique du français (2001).
لا يُعنى أي منها بتعليمية الأدب. وقد أوسع ج. لوقرو: (G. Legros) في تحليل الوضعية المريبة لهذا المجال من البحث في مقاله: Quelle place pour la didactique de la littérature?
[أي منزلة لتعليمية الأدب؟]؛ أنظر: (Chiss, Reuter et David , 1995)، ص: 33-46.

- حاجة تتعلق بوضوح التصور

إذا كان من المعـــروف وجود خصوصية تميّز تعليـــمية الأدب ضمن التعليمية الخاصة بالفرنسية، فإن غياب تفكير منهجي خاص بهذا الميدان [الأدب] لا يساعد البتة، في الوقت الراهن، على تصور ذلك و إدراكه، بشكل واضح؛

- مبرر ابستيمولوجي [تأصيلي]

إن تجلية الافتراضات المنهجية من شأنه أن يسهم في تأسيس اختصاص علمي، كما أن فتح نقاش حول هذا الموضوع يبدو أقل ما يشترط لتطوير ذلك التخصص.

لقد أحببت في مستهل هذا النقاش أن أسهم بهذه الأفكار في هذا المقال. وعلى الأدق، سأحاول هنا أن أجري تصنيفا للمكونات والطرائق المتعلقة بالبحث في تعليمية الأدب، مساهما في التمكين، في آن واحد، من ضبط خريطة للبحوث الموجودة في الموضوع ودراسة تقييميه معيارية لتلك البحوث، ومن ثمّ التشجيع على توضيح الصورة التي توجد عليها الأبحاث الجديدة الجارية.

إن ما يؤطر عملي هذا هو أربعة أقسام، حيث أتساءل في البداية حول: (1) غايات البحث في تعليمية الأدب مهتما بتحديد: "لمن ؟" و"لماذا ؟" ينجز هذا النوع من البحث. وأهتم بعد ذلك بخصوصيات هذه البحوث التي سأتناول فيها على الترتيب (2) موضوعها (مسألة "ماذا" ؟) و(3) كيفياتها أو طرقها (مسألة: "كيف" ؟) مع استعراض مختلف النماذج المتعلقة بالموضوع وأختم (4) بمحاولة مقتضبة أعرض فيها مسيرة البحث الجاري في تعليمية الأدب.

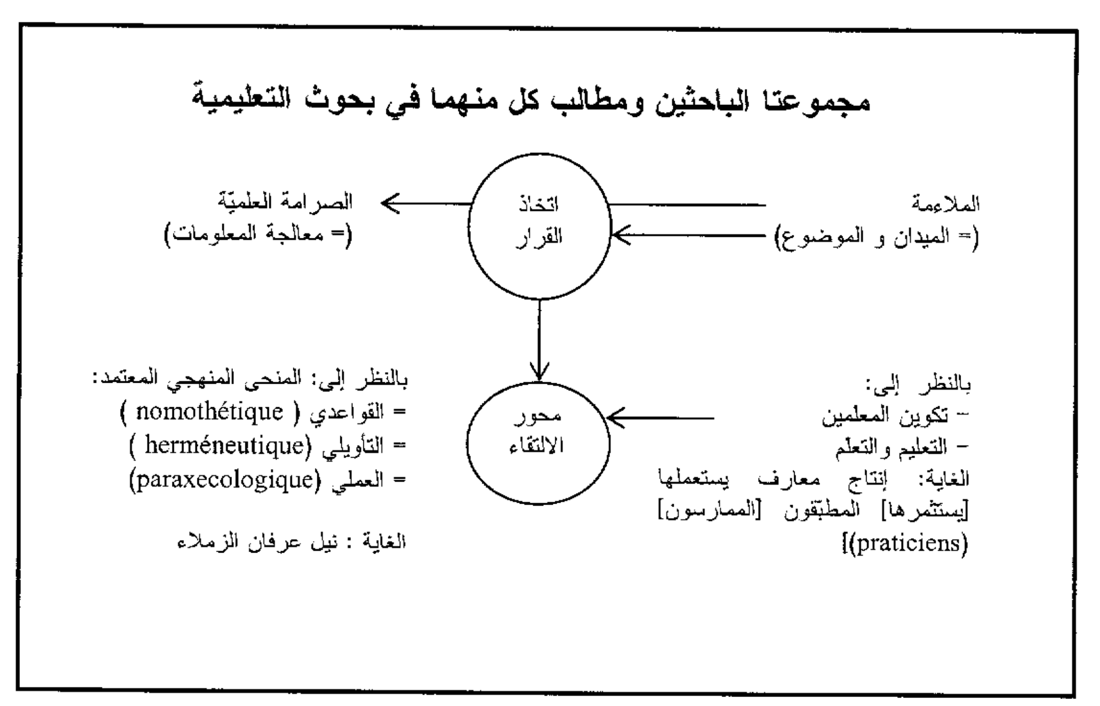
2. بحوث تعليمية الأدب: لمن ولماذا؟[4]

إن التعليمية في مجملها (شأنها شأن البيداغوجية) تتميز عن كثير من التخصصات الأخرى بالحمولة الايدلولوجية الكبرى التي أستثمر مجالها: هذا الأخير الذي له علاقة –على الأقل– بقضية الفشل المدرسي وترقية الثقافة، ورغم الحياد الذي يحرص عليه الباحثون في هذا الميدان، وهم ناجحون بلا شك، في محاولتهم التمسك بذلك، فإنهم لا يستطيعون التنصل مطلقا من بعض أوجه الانتصار لعدد من القيم كالأهلية للتربية (éducabilité) أو الديمقراطية. إن نظرة التعليمية إلى المعارف هي بالضرورة نظرة جدلية، تضع في تقابل قوي (tension) موقف الباحثين [في مقابل] موقف الأفراد [الفاعلين] (المعلمين والتلاميذ). والسياق الذي تشتغل فيه يكون دائما معقدا [مركبا] ومختلطا مع أطراف أخرى، لأنه لا يمكن فصله عن تساهمية يشترك فيها مع بعض الفاعلين [acteurs].

تتميز بحوث التعليمية، فضلا عما سبق، عن غيرها من البحوث الجارية في العلوم الإنسانية، بازدواجية متلقيها (double destinataire): الزملاء من جهة أولى، أي أعضاء المجتمع العلمي الذين يتوجب نيل رضاهم بفضل احترام بعض المناحي (paradigmes) وبعض المقاييس (التي

[4] التعريف الموالي مستوحى من الاقتراحات التي نقحها زميلي المتخصص في علوم التربية " إتيان بورڤوا" (Etienne Bourgeois).

سنعود إليها لاحقا)، ذلك لأن هؤلاء يشكلون الضامن -على نحو ما- لنجاعة تلك البحوث وصرامتها (rigueur)- والمعلمون من جهة ثانية؛ أولئك الذين تسعى بحوث التعليمية إلى التأثير عليهم (Influencer) أو تجهيزهم بشتى الأدوات حيث أنهم يشكلون -بدورهم- على نحو ما، الضامن لملائمتها[5] ويمكن عرض تلك الازدواجية (ambivalence) على الشكل الآتي[6]:



إن التسليم بما سبق قوله، يجعلنا نعيد التأكيد على أنّ كلّ بحث في التعليمية يشمل في الوقت ذاته، بعدًا أساسيًا (قادرعلى إرضاء الزملاء) [هيأة الباحثين]؛ وبعدًا تطبيقيًا (قادر على لفت انتباه المعلمين) وأنه، سواء في حالة ما إذا كان اختيار الطرق الصارمة وتطبيقها (mise en œuvre) ناتج دون أدنى شك، عن البعد الأوّل، أو أنّ اختيار الموضوعات والإشكاليّات ناتج عن البعد الثاني؛ فإن البحث لا يمكنه أن يتميز من الناحية التعليمية، إلا إذا كان يسعى [في بحثه] إلى الإجابة، على الأقل في جزء منه، عن الحاجات التي يطرحها ممارسو التعليم.

من المؤكد أن تلك الاحتياجات يمكن أن تكون ضمنية ويتوقف تحديدها على تجلية الباحث لها واستضاحها. ومن جهة أخرى، مثلما يشير "إيف رايتر": (Yves Reuter)، فإن الوقع المستوحى من بحوث التعليمية [والمؤثر] على التعليم، لايمكن إلاّ أن يكون ضمنيّا [كامنا] ومحدودا، وإلاّ،

[5] يجب التوضيح بأن بعض المتخصصين في التعليمية يعتقدون بأنه لا بد أن يكون البحث في التعليمية مقتصرًا على التأسيس فقط في الاختصاص، وألا تشكل الحاجة الاجتماعية لتلك البحوث المطلب المفضل للباحثين، ولكن لتكن كذلك مطلب المكونين والمسؤولين على اتخاذ القرار. إن هذا التمييز يفقد أهميته عندما نعلم أن أغلب المختصين في التعليمية، هم في الواقع. مكونون للمعلمين. وإذا كان لا بد من التمييز بين هذين الدورين فإن تشابكهما [أحدهما مع الآخر] هو واقع يبدو حالة مميزة (typique) لهذه المادة التعليمية: (discipline didactique).

[6] أستعير هذا المخطط من "غيسلان كارليي" (Ghislain Carlier): المتخصص في تعليمية الفيزياء بـــ (UCL).

[إن لم يكن كذلك]، فإن الباحثين سيبدون في صورة محرري الوصفات الأمر الذي يثير لدينا كل بواعث التوجس والشك:

> أعتقد أن تعليمية الفرنسية - وهو أمر ضخم في الحقيقة- لا يمكن إلا أن توفر نتائج معرفية حول تعليم الفرنسية وتعلمها [تلك النتائج] التي يمكن (أو لا يمكن) أن تستحوذ على أصحاب القرار(décideurs) وعلى المكونين وعلى المعلمين [...]. إنه بإمكاني القول، إذن، إن البحث في تعليمية (الفرنسية) إذا أراد أن يكون ضمنيا في خدمة التعليم، يجب بلا شك أن يتخذ موقفا متناقضا: تحمل توجهات عملية(praxéologique) غير مباشرة في سياق أطر ابستيمولوجية ومؤسساتية لا تكون بالضرورة متلائمة مع هذه التوجهات، مع تفادي كل توجه معياري (prescriptive)، وبعد التمكن من شروط امتلاكه، وأن نعرف بأنه كلما أعلنت تلك التوجهات كلما خشيت [التعليمية] أن تحمّل مسؤولية الاختلالات الملاحظة في الميدان... (28-27 ،1999)

إن من ضمن بحوث التعليمية، توجد تلك التي تتعلق بالفرنسية كلغة أم أو كلغة أولى[7] [وهي البحوث] التي تتميز، على أوسع نطاق، بامتداد موضوعاتها عبر اختصاصات متعددة (transdisciplinaire) وعليه [تتميز أيضا] باتساع مقاييس ملاءمتها (pertinence): [وعليه] فإن نتائج تلك البحوث لا تهم معلمي الفرنسية فحسب، ولكن كذلك أصحاب التخصصات الأخرى، وكذلك مجموع الأطراف الاجتماعية المعنية باستعمال اللغة والنهل من الثقافة الفرانكفونية. وإذا كانت تلك البحوث تهدف إلى تحسين القدرات في تعليم الفرنسية، فإنها [البحوث] تمس كذلك، على نطاق واسع، النجاح المدرسي والمهني على العموم.

ويضاف إلى ذلك [الذي تقدم]، بخصوص البحوث المتعلقة بتعليمية الأدب، تلك الفائدة [أو المساهمة] الرمزية الغنية التي استثمر موضوعها في: دراسة عملية تعليم الأدب. إن تلك الرغبة في النقل للمعارف وامتلاكها، والمهارات (habilités) ذات الأبعاد المعرفية والجمالية والأخلاقية والسياسية، هي التي تظهر في الغالب بمثابة الجوهر في اللغة والثقافة. إن بحوث تعليمية الأدب تتميز إذن بمجموعة من الغايات التي تتعارض مع بيزنطية (byzantinisme) البحوث الأدبية "المحضة" التي تحدث عنها جورج شتاينر: (George steiner)[8].

[7] مثلما يوضحه النص التوجيهي لجمعية تعليمية الفرنسية كلغة أم (DFLM 1998): "إن تعليمية الفرنسية كلغة أم تهتم بتعليم الفرنسية المعطاة في وضعيات [اجتماعية] تكون فيها الفرنسية هي اللغة الأولى لغالبية الجمهور...".

[8] " في ميدان الأدب الحديث فقط، نقدر أنه، في كل سنة، تسجل الجامعات السوفييتية والغربية نحو ثلاثين ألف أطروحة دكتوراه. و يمكن لمكتبة ثانوية ما أو جامعة ما، أن تحوي نحو ثلاثة أو أربعة آلاف دورية في ميدان الإنسانيات. [...] والبيليوغرافية الأكثر اكتمالا التي نملكها للكتب والمقالات التابعة(Faust de Goethe) تشمل أربعة مجلدات ذات أحجام معتبرة [...] فالعصور والأجواء الثقافية التي هيمن فيها النقد والشرح هي المعروفة "بالا سكندريين" أو "بالبيزنطيين". والوصفان المذكوران [...] يكشفان عن سلطة الشرح والشرح على الشرح. [...]" (ستاينر : Steiner؛ 1991: 46-47).

وباعتبار أن الأمور، قد أخذت -على هذا النحو- في الوضوح قليلا، وذلك بالنسبة لكل من الأهداف [من جهة أولى] والمتلقين الذين يتوجه إليهم بحث تعليمية الأدب [من جهة ثانية]، فلنحاول الآن، إذن، الإحاطة أكثر بالموضوعات الخاصة بهذا الميدان من البحث.

3. بحوث تعليمية الأدب، ماهي؟

1.3. تعريفات تمهيدية.

يتعين منذ البدء تحديد الخاصية المميزة للتعليمية في مجموعها. وباعتبار المنطلق الشائع الذي [يرى] بأنها تهتم -على عكس البيداغوجية- بما يخص -في المقام الأول- تعليم المعارف وتعلمها،علمًا أن مصطلح المعارف يشمل المعارف المصرح بها: (déclaratifs) أو المهارات -أي المعارف المعلن عنها فعلاً وكذلك المعارف الإجرائيّة -(savoir-faire).

> ومهما كانت التوجهات المتعاقبة للاتجاهات التعليمية، فإن "التعليميّة" (didactique) تحمل دومًا معنى شيء يتوجب تعلمه. إن هناك اتفاقا -على الأقل- بين جماعة التعليميين حول الأهمية الأساسية للمعارف (هالتي: Halté؛ 1992 :09)

إن ذلك التعريف يتفق مع ما ذهبت إليه عبارات إيف شيفالار: (Yves Chevallard) التأسيسية [لهذا الاختصاص]، حيث يرى إيف أن المتخصص في التعليمية: (didacticien) يهتم بتلك "العملية" (jeu) التي تجري -على الوجه الذي يلاحظه، ثم يعيد بناءه داخل أقسام فعلية- بين معلم وعدد من التلاميذ [المتعلمين] ومعرفة (savoir) (شيفالار؛ 1985: 12).

حينما يتعلق الأمر بالتعليمية، فإن هناك ثلاثة شركاء -إذن- يجتمعون [هم]: التلاميذ والمعلم ومحتوى التعلّم، وهو ما جرت العادة بعرضه في صورة المثلث التعليمي: (triangle didactique) المشهور. إن تلك العلاقات التي تجمع بين المعلمين والتلاميذ حول بعض المعارف، لتندرج هي نفسها ضمن سياقات متنوعة -القسم، المدرسة، المحيط الاجتماعي، المجمع، المؤسسة التعليمية- تؤثر بكيفية معتبرة على كل واحد من الأقطاب الثلاثة للمثلث [المذكور] وعلى العلاقات القائمة فيها بينها، ولذلك فهي حينذاك تعد طرفا مشاركا في بنية كل إشكالية تعليمية (problématique didactique). وعليه فبالإمكان تعريف التعليمية بأنها دراسة آليات نقل المعارف المتعلقة بمادة تعليمية خاصة واكتسابها، ضمن محيط اجتماعي ومؤسساتي (Institutionnel) محدّد وبناء على الغاية المزدوجة [من جهة] وصنفي المتلقين (destinataire) [من جهة ثانية] مثلها سلف أعلاه، فإننا ندقق، مع " ج.فرانسوا هالتي": (Jean-Francois Halté)، بأنّ التعليمية هي: "مادة نظرية-تطبيقية" (discipline théorico-pratique) هدفها الأساسي هو إنتاج المبررات العلمية "savantes" [أي المدركة والمفسرة للظاهرة] المشذبة والمنسجمة التي من شأنها أن توجه الممارسات التعليمية بكيفية ناجعة. (هالتي؛ 1992:17).

وإذا ما اتفقنا على هذا التعريف، فإن سؤالين اثنين سيطرحان بخصوص تعليمية الأدب: 1- ما الموضوع [أو الهدف] الخاص بهذا الاختصاص الفرعي؟ وما يميزه عن الموضوعات الأخرى لتعليمة الفرنسية؟ 2- علام تدل بالضبط: "المبررات العلمية" المتعلقة بهذا الميدان من البحث؟

ولنهتم في البداية بالسؤال الأول.

2.3. صياغة، نقل، امتلاك*: ثلاث نظرات ممكنة إلى الموضوع الأدبي

إذا ما عدنا إلى المثلث التعليمي، فإنه يمكن أن يدور بحث في التعليمية حول ثلاثة أنواع من المواضيع (هالتي؛ 1992: 17-18).

- صياغة المعارف من قبل موظفي المؤسسة التعليمية: وذلك من خلال دراسة مواضيع التعليم من وجهة نظر تاريخها وتجذرها في المؤسسة التعليمية وكذا منزلتها النظرية وغاياتها؛

- امتلاك المعارف من قبل التلاميذ: وذلك من خلال دراسة ظروف ذلك الامتلاك أي التصورات والمعارف والمواقف والقدرات والكفاءات الفعلية أو المرجوّة من التلاميذ؛

- نقل [تبليغ] المعارف من قبل المعلمين: وذلك من خلال دراسة طرق. [وكيفيات] تدخلاتهم- والأمر نفسه بالنسبة للتلاميذ- وتصوراتهم ومعارفهم ومواقفهم وكذا قدراتهم وكفاءاتهم الفعلية أو المرجوة.

إنه بالإمكان أن ينصب جهد كل بحث على موضوع واحد من تلك المواضيع الثلاثة، أو أن يعمد إلى المزاوجة بينها من خلال استبيان شامل، مثلما كان عليه الحال في البحث الذي أسهمت فيه حول تعليمية القراءة الأدبية (ديفاي (Dufays) وجيمان (Gemenne) ولدير (Ledur) 1996)؛ إذ شمل ثلاثة أقسام ارتبط أحدها بالآخر: [الأول] دراسة لكل من تطور النظرية وتعليم القراءة الأدبية ووضعهما الراهن (من خلال استبيان تأصيلي قائم على صياغة المعارف) [والثاني] تحليل للصعوبات وللرهانات وللظروف الخاصة بفعالية ذلك التعلم من وجهة نظر المتعلمين (من خلال استبيان اجتماعي ونفسي-معرفي مرتكز على مبدأ الامتلاك (appropriation): [والثالث] مجموعة من الاقتراحات المبررة قصد التدخل داخل قاعات الدّرس (من خلال استبيان خاص بالجانب العملي، مرتكز على تبليغ [للمعارف]). إن هذا النموذج [من البحث] يسمح مهما كان موضوع البحث- بالتوضيح أنه يمكن لبحث في التعليمية أن يعتمد زاوية آنية تارة وزاوية تاريخية تارة أخرى، وأنه يمكنه [البحث التعليمي] أن يهتم بالأفراد (دراسة الحالات) وبالجماعات (مجموعات وطنية أو أجيال من التلاميذ والمعلمين).

3.3. معارف، مهارات، مواقف، تطبيقات، نظرات:** خمسة مجالات كامنة للبحث. إذا ما التمسنا بعد ذلك تحديد طبيعة ما يمكن أن تتم صياغته أو تعلمه أو تبليغه في مجال تعليمية

* مقابلاتها على الترتيب: appropriation , transmission, élaboration.

** ومقابلاتها الأجنبية على الترتيب: réflexions, pratiques, attitudes, savoir-faire, savoirs.

الأدب، فإننا نعثر على خمسة أنواع من المكونات[9] التي تشكل كثيرا من الموضوعات الممكنة لهذه المادة (discipline):

1- تعليم وتعلم المعارف المتعلقة بالأدب أو المتأتية عنه، الأمر الذي يهم المؤسسة الأدبية (Institution littéraire) (مثل مفهوم المجال (champs) أو مفهوم السند الشرعي (instance de légitimation) وتاريخ الأدب (التيارات والحركات الأدبية) والأجناس (مثل مكونات القصص العجائبي) والمؤلفين والآثار الأدبية المتميزة أو - كذلك- المعارف النظرية والتقنية (مثل مفهوم السارد: (narrateur)) وفي هذه الحالة فإن غاية التعليم [إذن] هي معرفة الآثار والمفاهيم. ويبدو أن القراءة تعد، في الأساس؛ كوسيلة للولوج إلى عالم تلك الآثار وتلك المفاهيم؛

2- تعليم وتعلم مهارات (Savoir faire) (طرائق وتقنيات) القراءة (وبشكل إضافي الكتابة الشفوية: (oralité)): وفي هذا السياق يدخل على الخصوص التحليل البنوي، بل كذلك القراءة المتعددة (plurielle) والقراءة الممنهجة (méthodique)، وجميع الإجراءات التي تهدف إلى مقاربة النصوص من خلال طريقة محددة سلفا يسهل تعلمها وممارستها؛

3- تعليم وتعلّم السلوك (savoir-être) والمواقف والسلوكات [أو التصرفات] التي تنبع من مجرد الفضول تجاه الكتب إلى الشعور بمختلف أشكال المتعة عند قراءتها وممارسة تلك العادات الثقافية كشراء الكتب والتردد على المسرح باستمرار، وإجمـالا التحلـي بمظهر المستهلك النهم و"الهاوي المتنور" (amateur éclairé) (أنظر: ديمورتي2001 Dumortier) للمآثر الأدبية؛

4- تعليم وتعلّم الممارسات (pratiques) ذات الطابع الأدبي التي يمكن أن تكون ممارسات للقراءة (بكل أشكالها) والكتابة (الحجاجية والسردية والشعرية الدرامية) أو الشفوية (مشاهدة مسرحيات أو الاستماع إلى معزوفات "récitals"، وقول ولعب وتمثيل نصوص أدبية)؛

5- تعليم وتعلم نظرة تأملية للأدب التي يمكن أن تستثير إضاءات عديدة عند مقاربة الأدب شيئا فشيئا بوصفه موضوعا اجتماعيا وتاريخيا للأشكال (formes) وبوصفه مدونة تراثية، وبوصفة ميدانا لممارسة المقاييس [:المواضعات والأحكام النقدية والأدبية...] وبوصفه خزّانا للقيم والأفكار وبوصفه إنتاجا فنيا من بين أنواع أخرى (الرسم والموسيقى وغير ذلك)[10] وعليه، فإنه بإمكان بحث في تعليمية الأدب أن يختار الاشتغال على المعارف والمهارات والسلوكات وعلى الممارسات أو، كذلك، بناء التصورات (Conceptualisation) [وصياغتها]: لذلك فإنه لدينا عامل أول من شأنه أن يمكننا -في الوقت نفسه- من تحديد مميزاتها وتصنيفها.

---

[9] للإطلاع على تحليل أكثر دقة لمكونات الملكة الأدبية أنظر: ديفاي (Dufays)؛ 2001: 245-251.

[10] أستعير في هذا المقام (الإضاءات: éclairages) السبعة حول الأثر الأدبي الذي اقترحه البرنامج الحديث للغة الفرنسية الموجه لذوي الدرجة الثالثة من التعليم الكاثوليكي البلجيكي: (Français 3ème degré humanités générales et technologique) الفرنسية، الدرجة الثالثة، إنسانيات عامة وتكنولوجيات، بروكسل، FESEC، 2000 ؛ 28-29.

4.3. القراءة والأدب: ميدانان مستقلان جزئيا

انطلاقا من أن المكونات الخمسة، التي أتينا على تمييزها، يمكن أن تشكل موضوعا لبحوث منفصلة، فإن ذلك، لا يمنع أبدا من تدريسها وتعلمها مندمجة ضمن ما أصبح يسمى اليوم "كفاءة" (compétence) [أي] قدرة على استعمال مجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والسلوكات لتحقيق مهمة معقدة [:مركبة] ضمن سياق [تعليمي] معين. (أنظر على الخصوص روجرس Roegiers؛ 2000).

ومن المصادفة أن الموضوعات الخمسة التي تهم تعليمية الأدب تنقسم إلى كفاءتين كبيرتين يبدو الاختلاف بينهما اليوم واضحا جدا، بفضل التوجيــهات الرسمية[11]، ومن قبل بعض الباحثين[12]؛ وتتعلق إحداهما بالجانب التطبيقي للموضوع الأدبي إذ ترجع أساسا إلى القراءة وكذلك إلى الكتابة والى الأداء الشفوي (مع اهتمام خاص بالتطبيق والمهارات والسلوكات). أما الأخرى فتتعلق بالمعرفة وببناء إشكالية الظاهرة الأدبية (مع اهتمام خاص [كذلك] باكتساب المعارف والتفكير). إن قراءة النصوص الأدبية وكتابتها وإنشائها (savoir-dire) من جهة، ومعرفة الأدب وتمثله [التفكير به - Penser) من جهة أخرى : هما إذاك قدرتان متكاملتان (لأنه من الصعب القراءة والكتابة دون استخدام المعارف، وعكس ذلك صحيــح أيضا). وهما، بالصدفة، غالبا مندمجتان (الأولى على حساب الثانية في الأغلب) ولكنهما تعتمدان مفاهيم متنوعة وتتضمنان آليات متباينة ويستلزمان التعاطي مع إجراءات تعليمية متباينة هي الأخرى. وعليه يبدو أنه من الضروري أن يتمسك البحث بدوره. بمبدأ التفريق بينهما بوضوح، وذلك ليس لقطع مجموعة الأواصر الطبيعية التي تجمع بينهما، ولكن لإيلاء كل منهما الاهتمام الخاص الذي تستحقه.

ولذلك فإنه يتوجب من ناحية الكفاءة العملية (compétence pratique)، أن يدرس كل ما يتعلق بصياغة وامتلاك طرائق التفسير النصي، (méthodes d'interprétation textuelle) ومختلف أوضاع (codes) وكيفيات (modes) القراءة والكتابة والأداء الشفوي الأدبي (oralité littéraire)؛ في حين أن الجوانب التي تمس الصياغة والتبليغ والامتلاك للأدب من حيث هو موضوع اجتماعي وكتاريخ للأشكال (...) وما إلى ذلك، (أنظر أعلاه) فهي [جوانب] تتعلق- من حيث هي بالكفاءة الابستمولوجية [التأصيلية].

[وجدير بالذكر] أن بعض الباحثين يعتقد أن من بين تينك الملكتين، فإن الكفاءة الثانية وحدها هي التي تستحق أن نصفها -بصريح العبارة- بالأدبية، لأنها تتعلق بالفعل الأدبي في جوهره، بينما تتعلق الثانية، ذات الخاصية العملية. بقدرات تواصلية يمكن استخدامها في أي موضوع

[11] أنظر خاصة البرنامج البلجيكي الخاص بالمستوى أو الدرجة 3، المذكور سلفا، 2000.

[12] راجع على الخصوص، التوضيح المستفيض الذي قدمه، بهذا الخصوص، السيد: ج- لوقرو (G. Logros) في الأيام الدراسية التي تناولت: "تكوين معلمين للقراءة: Former des enseignants de lecture؛ والتي جرت بـــ: شارلروا" (Charleroi)؛ في ماي 2001. [...].

كان ؛ والأدب لا يمكن أن يكون هنا -على الأقل- سوى مبرر- سند مفضل- بلا شك، ولكنه ليس الوحيد، بل إنه من الأفضل لكفاءة مقترنة بالأدب أن يحيل عليها مفهوم "القراءة الأدبية" التي عرفها بيكار(Picard) (1986) بأنها [عملية] ذهاب وإياب فيما بين الأنشطة الحسية للقارئ (liseur) والأنشطة الفكرية (أو العقلية) (rationnelle) للـــ (lectant)[13] والأنشطة النفسية الوجدانية (psychoaffectives) (أوالعاطفية: passionnelles). للمقروء(lu)، وبعبارة أدق فهي [القراءة الأدبية] بمثابة ضفيرة من القيم المتكاملة: (صادق/ كاذب؛ معنى/ دلالة؛ مطابق /مخالف)*.

وعلى كل حال، تنهض في وجه مقاربة الأدب من حيث هو أثر (أو كمدونة خاصة) مسألة استعماله كوثيقة (أوكسند لقراءة أدبية): فهما -إذن- وجهتا نظر تكسبهما البحوث أكثر عند الفصل بينهما لتتمكن من الدراسة لكيفيات توظيفهما في الممارسات [التعليمية] الجارية داخل القسم، بشكل أحسن.

5.3. تنوع في المعطيات وفي منهجيات جمعها

إن تعليمية الأدب، مهما كان موضوعها، يمكن أن تشتغل حول نوعين من المعطيات أو المدونات: خطابات مكتوبة (تعليمات رسمية ومستندات مدرسية وانتاجات للمعلمين أو للتلاميذ مكتوبة، وبنصوص الباحثين... والنصّوص الأدبية) ومدونات شفوية أو سمعية بصرية (تفاعلات تخاطبية داخل القسم وخارجه وردود على الاستجوابات والأداء الشفوي، الموجّه إلى حد ما إلى النصوص والأنشطة)، وكما هو الشأن في كل معلومة، فإنه يمكن أن تجمع تلك المعطيات من خلال أربع طرق كبرى: الاستجواب (interview) والملاحظة (observation) والاستبيان (questionnaire) ودراسة المستندات (étude de documents)؛ ومن الواضح حينئذ أن لكل بحث فائدة في اللجوء إلى معطيات متنوعة ومناهج للجمع متنوعة [هي الأخرى] (أنظر دوكتيل وروجرس: De Ketele et Roegers: 1996: 16-36.).

إذا ما كانت [تلك المعطيـــات] تتعلق بممارسات تجـــري في القســـم، فإنه يمكن أن تجمـــع -المعطيات- من المعلمين وكذلك المتعلمين أنفسهم أو من [أفراد] فاعلين آخرين في المحيط المدرسي. ويمكن أن يؤدّي تحليلها إذن، إلى تحديد كلّ من ممارسات المعلّمين وكفاءات التلاميذ وكذا تصورات هؤلاء أو غيرهم من الأفراد [الفاعلين] في المحيط المدرسي. وهناك معطيات أخرى متعلقة بصياغة المعارف القابلة للتعليم أو[متعلقة] بالتعليمية نفسها. فهي يمكن [من جهة] أن تصدر عن عدد من التعليميين أنفسهم (باحثين ومكونين) والمنتسبين إلى المؤسسة الأدبية (مؤلفون وناشرون ونقاد)، أو عدد من مختلف الأفراد [الفاعلين] (منظرون أو مختصون في الأدب أو في القراءة). ومن جهة أخرى؛ يمكنها إذن [تلك المعطيات] أن تتيح مقابلة الممارسات

[13] يفهم من السياق الذي ورد فيه هذا المصطلح أنه يعني به: آلية تفسير ما يقرأ وإعطائه معنى (أي فهمه واستيعاب معناه ويمكن أن يقابله لفظ: المفهوم أو المستوعب.

* وهي على التوالي: (Conformité/subversion ; sens/signification ; Vrai/Faux).

المدرسية مع المعارف النظرية المعرفية (Savantes) أو مع الممارسات الاجتماعية المرجعية التي تتقارب إلى حد ما، والجدول الموالي يعطي فكرة عن تنوع المعطيات السالفة الذكر

	معطيات متأتية من قبل التلاميذ	معطيات متأتية من قبل المعلمين	معطيات متأتية من قبل المؤسسة التعليمية	معطيات متأتية من قبل التعليميين والمشتغلين بالأدب
المدونات المكتوبة	إنتاجات مكتوبة خطابات حول التصورات شروحات مكتوبة حول المهمات [المطالب التعليمية]	مطالب وتوجيهات مكتوبة، تحضيرات خطابات حول التصورات	مناشير رسمية مخططات لدراسة مرجعيات، برامج ومشاريع خاصة بكل مدرسة.	كتب ومقالات نظرية وتعليمية، كتب مدرسية، طرائق، نصوص أدبية.
المدونات الشفوية	إنشاءات شفوية، خطابات حول التصورات، تعليقات شفوية حول المهمات والمطالب.	مهام وتوجيهات شفوية، إجراءات، خطابات حول التصورات.	خطابات، ممارسات وتفاعلات تخاطبية، ملاحظة ضمن محيط المؤسسة المدرسية	استجوابات وممارسات يقوم بها الباحثون والمؤلفون والقراء، خبراء أو غير خبراء

ما دام أنه قد تم مسح الميدان المعقد لموضوع البحث في تعليمية الأدب، فإنه قد حان الوقت للالتفات إلى الطرائق [التعليمية] التي يمكن اللجوء إليها [لاستثمارها].

4. البحوث في تعليمية الأدب: كيف؟

للتمكن من معالجة الأطر المنهجية الكفيلة بخدمة البحث في تعليمية الأدب، يبدو لي من الضروري أولا أن ننظر إلى كيفية معالجة هذه المسألة إلى غاية الآن في الحقول الأخرى للتعليمية[14]. ومن المعلوم أن المحاور المنهجية كانت موضوعا لتصنيفات مختلفة عند باحثين ينتمون أساسا إلى مجال علوم التربية (كارديني، فان دار مارن، ديكتل، روجرس (Cardinet, Van dermren, De Ketele, Rogiers) وتعليمية العلوم (أستولفي (Astolfi)، مارتينن (Martinand) وكذلك تعليلمية اللغة (سبرنجر (sprenger)، شارول (Charolles)، لازير (Lazur) قانيي (Gagné)، روبي (Ropé). وفي حدود معرفتي، لم يهتم، أي من المشتغلين بتعليمية الأدب بهذه المسألة إلى الآن.

1.4. مقارنة بين مختلف التصنيفات

يميز كارديني (77) بين منحيين في العلم: المنحى القواعدي (nomothétique) الذي يهدف إلى تحديد انتظامات بناء معطيات كمية، والمنحى التأويلي (herméneutique) الذي يهتم في المقابل

[14] إن اللجوء إلى مفاهيم منهجية من مجالات أخرى قد لا يعجب المشتغلين بتعليمية الأدب ولكن لا مبرر لهذا.

بتحديد دلالات من وجهة نظر نوعية. وكذلك تحديد هدفين هدف نظري (spéculatif) وهدف عملي (praxéologique) (الفعل، التغيير الإيجابي للتعليم)[15].

		المنحى القواعدي (الانتظامات)	المنحى التأويلي (الدلالة)
الأهداف	المعرفة	البحث بهدف الوصول إلى النموذج (إبراز القوانين)	البحث التفسيري (interprétatif) محاولة فهم الواقع في شموليته
	الفعـل	البحث التكنولوجي (السعي إلى تطبيقها)	البحث الذي ينتج عنه أخذ قرارات (Décisionnelle) (يهدف إلى تأسيس فعل يأخذ في الاعتبار مختلف عوامل هذا الواقع)

يميز سبرنجر - شارول (Sprenger-Charalles) ولازيروفانيي وروبي (1987). وهم مؤسسو بنك معطيات(D.A.F) ("تعليمية واكتساب الفرنسية كلغة أم":1989) أربعة أصناف من البحوث[16].

الطريقة	بحث وصفي	بحث تجريبي	بحث عملي	بحث نظري
	الملاحظة	التجريب	التدخل	التحليل المفهومي

إذا أدمجنا البحثين، التجريبي والنظري مع البحثين المُنَمذِج والتأويلي لـــ "كارديني" نلاحظ أن هذا النموذج الثاني يقسم بحوث المعرفة إلى ثلاثة أقسام وصفي وتجريبي ونظري. ويدمج، في المقابل، في قسم واحد (هو قسم البحث العملي) ما يسميه كارديني "البحث التكنولوجي" و"البحث الذي ينتج عنه قرار". والأثر الذي أحدثه هذا التطور هو، إذا، تقوية قطب "المعرفة" (ذلك المتعلق بالبحث "الأساسي") وإضعاف قطب "الفعل" ("المتعلق بالبحث التطبيقي").

أما أستولفي (1993) فإنه يميز من جهته ثلاثة "محاور" للبحث، لا بهدف تصنيفي، ولكن "لإضاءة البحوث في التعليمية، وإبراز مبرراتها والخصائص الغالبة والتركيبات الخاصة. فالفعل الواحد نفسه يمكن أن ينتمي إلى عدة أبعاد تحليل متكاملة" (ص 7). وهذه المحاور الثلاثة هي:

- البحوث التي تهدف إلى الإنجاز (de faisabilité) (أو العملية): "وتهدف إلى تكوين مدونة على أساس جملة من الابتكارات الخاضعة للمتابعة والمشكلة لرصيد ثمين وتضبط التصنيف المعقول للاستعمال. وهذه البحوث "تنظّم حول ممكن تعليمي في إطار فرضيات مسبقة" (ص 12)
- البحوث التي تهدف إلى الدلالة (أو التأويلية): و"تتركز حول التحليل الدقيق لمقاطع تعليمية تم جمعها والاشتغال عليها مع الأساتذة المشاركين" (ص 10).

---

[15] عبر هاتين الغايتين نجد المتطلبين الذين سبق ذكرهما والمتعلقين بالصرامة والحصافة والموجه إليهما العمل وهما الهيئة العلمية والأفراد الفاعلين في الميدان المهني.

[16] يميز هؤلاء الباحثون في مؤلفهم الصادر عام 1989 صنفا خامسا من البحوث يتعلق بالبحوث البيبلوغرافيّه أو التوثيقية. وهذه الأخيرة يمكن اعتبارها تنويعا للبحث الوصفي.

- البحوث التي تهدف إلى تحديد الانتظامات والتي "يحكمها منطق البحوث القواعدية. ويمكن أن تكون أيضا وصفيّة وتجريبية" (ص 8) يتعلق الأمر هنا بالمحور الأكثر كلاسيكية والأفقر من ناحية الأدوات. ولكن أستولفي يشير إلى أن البحوث في التعليمية لم تنظم أساسا حوله.

وإذا كان يقلل من أهمية ما تصل إليه البحوث الأساسية (ذات المنحى القواعدي)، فإن هذه النمذجة تقلص حقل البحث التطبيقي، لأن هذا الأخير معدوم من كل منحى عملي بحت.

يميز ڤان دار مارن (1996) أربعة أصناف من الرهانات البحثية، مع الميل إلى البحوث التي تتمحور حول الفعل والتي يمنحها أهمية خاصة.

الرهانات القواعدية التي تؤسس البحث المعرفي-النظري بالاستناد إلى نظرية تدرس ماهو خاص وإلى دراسات إكلينيكية؛

الرهانات السياسية التي تؤسس البحوث العملية (recherches-action) (التقييم - القرار- الاختيار) وتساهم في تطوير المفاهيم.

الرهانات العملية التي تؤسس تحاليل النظام وحل القضايا وتساهم في تطوير المواضيع التي تعلّم؛

البحوث التطورية التي تؤسس الإبداعات والابتكارات وتساهم في التطوير الشخصي للأفراد الفاعلين.

وكما نرى، فإن لكل باحث طريقته الخاصة في تصنيف المحاور. وهذا لا يمنع من وجود بعض التقاطعات. فهناك اتفاق بالإجماع على وجود بحوث قواعدية، بل هناك اتفاق حتى على التسمية. ولكن التقاطع يقل في الأقسام الأخرى.

ونشير في مسارنا هذا إلى التضامن القوى بين المنهجية من جهة والتأصيل والايديولوجية من جهة أخرى. فلا وجود بطبيعة الحال لطريقة محايدة وبريئة. فكل اختيار لطريقة يرتبط بمجموعة من القيم وببعض الاختيارات القيمية. فالمنهج التجريبي (méthode expérimentale) مثلا مرتبط غالبا بتأصيليّة إيجابية تقف في وجه تأصيليّة بنائية توجد بشكل ضمني في معظم البحوث التأويلية.

ويبدو في الأخير، أن لا تصنيف من التصنيفات المقترحة يسمح بإدراج مجموع البحوث التي تنجز في تعليمية الأدب بكيفية ملائمة. يشير أستولفي بنزاهة كبيرة إلى أن تصنيفها وضع بكيفية تسمح بتقديم نظرة عن الوضعية الخاصة لتعليمية العلوم.

أريد من الآن أن أقترح تصنيفا آخر يستلهم من تصنيف أستولفي، ولكنه مكيّف للميدان الذي يهمنا. ويدرج من الآن كيفيات بحث لم يأخذها هذا الباحث بعين الاعتبار. وبتقديم هذا التصنيف أحاول إثبات ملاءمتة أو حصافته (sa pertinence) وأمثل له بالاعتماد على البحوث التي تتم اليوم في حقل تعليمية الأدب.

2.4. عودة إلى تعليمية الأدب

1.2.4. البحوث القواعدية

لقد أنتج المنحى القواعـــدي، بلا جدال، أعمالا هامة في تعليميـــة قراءة النصوص الأدبية. ولا شك أن البحوث التجريبية المحضة لا يمكن تصورها في هذا الحقل. ولكننا نجد في المقابل عددًا من البحوث شبه التجريبية أو نصف التجريبية يبلور تجارب في وضعيات حقيقية، دون أن يسعى إلى مراقبة مجموع المتغيرات التي تدخل في الحسبان. أفكر خاصة في أعمال ميشال دابان (Michel Dabène) وخاصة في كتيبه الموسوم بـــ : " La compréhension des textes au collège" (فهم النصوص فيما قبل الثانوي) والذي نشره مع فرانسوا كي[17] (François Quet). أفكر أيضا في تجربة متواضعة قمت بها مع دومينيك ليدير (Dominique Ledur) في أربعة من أقسامنا[18]. وبصفة أكثر عموما، فإن مجموع الأعمال المنجزة حول تقييم مهارة القراءة[19] تندرج بشكل من الأشكال في خط البحوث شبه التجريبيّة.

ولئن كانت البحوث شبه التجريبية لا تستطيع أن تعطي إلا نظرة محدودة ومبسطة عن الوقائع التي تسعى إلى الوصول إليها، فإن منهجها تظهر قيمته النفسية في إعطاء صفة الموضوعية، ولو قليلا، لنمذجات أو اقتراحات. وبدونها فإن هذه النمذجات وهذه الاقتراحات تبقى أسيرة الغموض والذاتية. وباعتبار أن هذه البحوث تلجأ كثيرًا إلى إجراءات وأدوات لمعالجة المعطيات (خاصة المعطيات ذات الطابع الإحصائي) غير المألوفة لدى الأدبيين، فإننا لا نتفاجأ حين نلاحظ أن استعمالها يتعلق أكثر بالبحوث حول القراءة -وبصفة أدق حول الفهم في القراءة- على حساب البحوث التي تتركز حول تأصيل الظاهرة الأدبية.

هناك بديل هام لتعليمية الأدب يكمن من الآن، في البحوث الوصفية التي تسعى بقوة لوسم الواقع. يمكننا أن نصنف هنا مختلف التحريات التي قام بها (CEDOCEF) منذ عشرين سنة حول كفاءات في الكتابة وحول نظرتهم للتعليم الذي تحصلوا عليه وتصورات المعلمين عن الأدب ... إلخ[20]. كما أصنف هنا أيضا البحوث التاريخية التي قام بها م .جاي[21] (M. Jey) و ف.

[17] أنظر:

M. Dabène et F. Quet (1999): la Compréhension des textes au collège. Paris : de la grave CRDP Grenoble.

[18] أنظر:

J.L DuFays et D. Ledur (1994): De l'anecdote stéréotypée au (x) sens second (S) :une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur LIDIL .10.

[19] أنظر خاصة

Y. Bouyer, J. P. Dionne et P. Raymond (dir) (1994) : Evaluer le savoir lire. Montréal : logiques.

[20] أنظر مثلا

M. Monballin et G. Legros (1997) : Deuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire: un singulier pluriel. Enjeux 32.pp 7-21.

[21] H. Jey (1998): La littérature au lycée : invention d'une discipline. Metz. Paris, P.V de Metz.

هودار[22] (V. Houdart) وأ. فراس[23] (E. Fraisse) وأ. بتيجان[24] (A. Petit Jean) وأ. دوزيتر[25] (A. Dezutter). ومن منطلق أن هذه البحوث تهدف إلى تحديد وقائع وانتظامات، فإن غايتها تبقى قواعدية. غير أن التاريخ هو مادة للتأويل أكثر منه سند للحقائق المتعارف عليها: نمس هنا، إذن، الحد بين المحورين القواعدي والتأويلي.

2.2.4 البحوث التأويلية

يتدخل المحور التأويلي (أو محور الدلالة) بصفة دقيقة في التحليلات التاريخية والاجتماعية أو النفسية لوضعيات أو لوثائق، ولكنه يقطع بصفة خاصة المدى الواسع للبحوث النظرية التي تتعلق ببلورة نماذج موجهة إلى فهم أحسن لطبيعة كفاءة أو إشكالية تعليمية.

يمكن أن ندرج هنا جزءا كبيرا من البحوث التي تضع عناوين لها مصادر مثل " Enseigner la littérature par les genres" (تعليم الأدب بواسطة الأجناس) لـ ك. كانفا (K. Canvat) و"Enseigner la lecture littéraire" (تعليم القراءة الأدبية) لـ أ. روكسل (A. Rouxel) و"S'approprier le champ littéraire" (امتلاك الحقل الأدبي) لـ ج.م. روزيي ود. ديبون وي. روتر (J. M. Rosier, D. Dupont, y. Reuter) و"Enseigner la littérature" (تعليم الأدب) لـ م.ج. فورتانيي، ج.لانغلاند (M.J. Fourtanier, G. Langlade) ... ففي هذه المؤلفات يقترح أصحابها نماذج تقوم على وضعيات مصقولة إلى حد ما.

يتأسس وضع نماذج تعليمية غالبا على تقابلات مثل تلك التي يبلورها البعض بين "القراءة الأدبية" و"القراءة العادية" وتكثر أمثلة البحوث التأويلية في المؤلف الجماعي الحديث " Enseigner la littérature" (تعليم الأدب): مثال ذلك المقابلة التي يراها ب. ديموجان (P. Demougin) بين التركيز على النص والتركيز على الأدب[26] والتحليل الذي قام به د. بيشتون (D. Bucheton) لعينات من القراءة التي قام بها عدد من تلاميذ ما قبل الثانوي[27]. وكذلك المقارنة التي وضعها ف. هودار (F. Houdart) بين النظريات الأدبية ونصوص التلاميذ[28].

---

[22] V. Houdart - Mérot (1998): la Culture littéraire au lycée depuis 1880. Rennes : P.U.R

[23] E. Fraisse (1997). Les anthologies en France, Paris; P.U.F.

[24] A. Petit jean, « Variations historiques : l'exemple de la rédaction » in Chiss, David et Renter 1995, pp. 175-195.

[25] أطروحته للدكتوراه حول جنس الرسالة (رواية الرسائل) (ستظهر قريبا في مطابع ديبوك).

[26] P. Demougin, «Texte /littéraire, chronique d'un divorce annoncé», in Fourtanier et langlade 2000. pp. 125-225.

[27] D. Bucheton «Les postures de lecture des élèves au collège », in Fourtanier et Langlade 2000, pp. 201-215.

[28] V. Houdart, «Théories du texte et interprétation : réflexion à partir d'un corpus de commentaire composés de lycée», in Fourtamier et Langlade 2000, pp. 227-238.

3.2.4. البحوث العملية (praxéologiques)

يبدو لي في النهاية أن البحوث التي التفتت إلى الفعل والتي تكلم عنها "كارديني" لا تقف عند حدود الدراسات القابلة للإنجاز التي احتفظ بها " أستولفي" ولكنها تقتضي غالبا مشروع تدخل أو تقييم. ويكون من اللائق من الآن اقتراح تسمية أوسع يحدد بها هذا المحور بَدَلَ التمسك بالتسمية المحدودة جدا حسب نظري التي هي بحوث فعل (Recherches-action). واقترح على غرار "هالتي" (Halté) خاصة أن أتكلم هنا عن بحوث عملية. وهذه البحوث التي توجد في جانب الفعل وجانب التدخل التعليمي المؤسس يمكن، كما يبدو لي، أن تحتوي على ثلاث وجهات متكاملة:

1. فهي لا يمكن أولا أن تتعلق بدراسات تدور حول القابلية للإنجاز، حيث يكون هدفها تحديد شروط صلاحية تجربة أو نموذج. وبصفة أدق، تهدف هذه البحوث إلى تحديد مدونة استنادا إلى إبداعات متابعة (مدونة تجريبية مرجعية. حالة الممكنات) ووضع تصنيف لها.

2. يمكن أيضا أن تتعلق ببلورة سيناريوهات تدخلات ومقاطع وإجراءات للتكوين ووسائل تعليمية وبرامج وكتب مدرسية ومقتطفات ووثائق مرافقة ومفردات وبرمجيّات إلخ...): فهي تتعلق إذن بما يسمّيه "كارديني" البحوث التكنولوجية وما يسميه "فان دار مارن" بحوث التطور. ولكن بطبيعة الحال، كل إنجاز لكتاب لا يساهم في البحث. ولا يمس الأمر البحث إلا إذا كانت المسارات التي يقترحها الكتاب تسندها أدلة قوية أو مؤسَّسَة على معارف أو نماذج تثبت صلاحيتها.

3. ويمكن في الأخير، أن تتعلق هذه البحوث بتقييم إجراء أو طريقة أو نظام تعليم أو اكتساب. وتنتمي بذلك إلى ما يسميه "فان دار مارن" بحوث التقييم.

وأيا كان الأمر، فإن رهانات هذه البحوث هي عملية: إنها رهانات "الحل الوظيفي للقضايا، سواء أكان الاختلال يمس النظام أو الأفراد الفاعلين أو الوسائل": "يتعلق الأمر قبل كل شيء بإيجاد حلول وظيفية لقضايا الممارسة البيداغوجية مهما كانت الأسس النظرية لهذه الحلول" (فان دار مارن؛ 1996: 65).

ويبدو أن البحوث المتعلقة بالقابلية للإنجاز والتقييم في تعليمية الأدب ليست كثيرة إلى يومنا. وفي المقابل فإن البحث التكنولوجي أو بحث التنمية توج بعدد مهم من الكتب والوسائل البيداغوجية مثل تلك التي أنجزها CEDIL في إطار سلسلة "séquences" (ط. ديديي-هاتيي): وتتمحور حول امتلاك الأجناس الأدبية (القصة، السيرة الذاتية، الأسطورة، الحكاية، الخ ...) وتتكون كل أداة من هذه الأدوات من مختارات من النصوص المطوعة لتلاميذ الثانوي ومن وثيقة مرافقة موجهة إلى الأستاذ تجمع بين محصلة من المعارف العلمية تتعلق بالجنس المقصود وتحليل كيفيات تعلمه ومجموعة من المقترحات التعليميّة المؤسسة. وبطبيعة الحال، ما هذا إلا مثال من البحث التكنولوجي داخل عدد من الإنتاجات التي يصعب ذكرها في بضعة أسطر.

4.2.4. تقاطع المحاور الثلاثة

يبين ما سبق التعرض إليه، بكيفية لا بأس بها، وهذا ما أتمناه، أن البحوث في تعليمية الأدب لا تنقصها المحاور المنهجية التي يمكن العودة إليها. ولكن ما يهم الإشارة إليه هو أن هذه البحوث تجمع عادة محورين أو ثلاثة محاور- ولأذكر مرة أخرى (وبمرارة) تلك التي أعرفها بصفة ليست بالسيئة. فهناك عدد من البحوث التي قام بها CEDIL والتي تمت كما يلي:

- عرض حال عن الموضوع المدروس (وصف ذو منحى قواعدي): دراسة تاريخية وآنية لنظريات الإحالة والخطابات والممارسات المتعلقة بالفرد (مثلا كيف درست مادام بوفاري (Madame Bovary) أو رامبو (Rimbaud) أو فن الباروك أو السخرية في التوجيهات الرسمية و/أو في الكتب منذ 30 عاما؟).
- استنادًا إلى الخطابات المدروسة يتم إبراز الرهانات والأهداف التعليمية المرتبطة بالموضوع وبلورة نموذج أو نظرية لما يبدو هاما إثارته في الأقسام حول هذا الموضوع (مثلا قراءة جديدة لنص "مادام بوفاري" أو تحليل أثر رامبو أو تنظير محصل لحركة الباروك (نمذجة ذات منحى تأويلي تتعلق ببلورة التمثل التعليمي لممارسة اجتماعية مرجعية أو لمعرفة علمية).
- بناء مقاطع تعليم - تعلّم بعد ذلك كفيلة بتطوير الكفاءات المرجوة (تدخل ذو منحى عملي مسبوق غالبا بدراسة إمكانية الإنجاز ومتبوع غالبا أيضا بدراسة تقييمية).
- في بعض الحالات النادرة يتم تجريب (وهكذا تتم العودة إلى بحث قواعدي) عناصر المقطع وآثارها في وضعية تعلمية فعلية أي في سياق طبيعي مقارنة بتجارب البحوث المخبرية.

وعلاوة على البحث المذكور سابقا حول القراءة الأدبية (ديفاي، جيمن، ليدير 1996) هناك بحث يبدو لي مجسدا لهذا التأليف بين مختلف الطرائق هو البحث الذي قدمه ك. فان دان دروب (1989) في كتابة "apprendre à lire les fables".

وإحدى الخصائص المنهجية للبحوث في التعليمية -خاصة تعليمية الأدب- هي إذن العبور الذي يتم عادة من نمط من البحوث إلى آخر، وتبعا لذلك الطابع التأليفي المتعدد منهجيا لعدد كبير من هذه البحوث. والجدول اللاحق يحاول أن يبرز هذا التداخل المتكرر لمختلف المحاور:

المنحى-الغاية	القواعدي ←—— الانتظامات، القوانين			التأويلي ← المعنى-النظريّات-النماذج	العملي ← تغيير الممارسات- تغيير التصوّرات		
الطريقة	التجريب	شبه التجريب	الوصف	التأويل، التنظير	إمكانية الإنجاز (اكتشاف الممكنات)	التدخّل (بحوث التطوّر التكنولوجي)	التقييم (تحليل آثار إجراء)
	افتراضيّة- استنتاجيّة	افتراضيّة- استنتاجيّة	تجريبيّة - استقرائيّة	تجريبيّة - استقرائيّة	تقييميّة	إنتاجيّة	تقييميّة
نوع المعطيات	تجارب متكرّرة ومراقبة في المخبر	تجارب في وضعيّات حقيقيّة (دون مراقبة كلّ المتغيّرات)	خطابات وممارسات معقدة في وضعيّات	خطابات، تصوّرات ممارسات معقدة في وضعيّات	وقائع وخطابات معقدة في وضعيّات	معارف علميّة، ممارسات اجتماعيّة مرجعيّة، إجراء للبناء	وقائع وخطابات معقدة في وضعيّات
معالجة المعطيات	معالجة إحصائيّة ، تحليل الخطابات، تحليل مؤسّساتي، إلخ ...						
النتيجة	——→ عودة إلى النظريّة تطــور المعارف				عــودة إلى الممارسة ←—— مساعدة مقدّمة للأفراد في الميدان.		

يجب أن لا تغالطنا الخطوط العمودية لهذا الجدول: فإن قبلنا أن عددا من البحوث في التعليمية يحتوى في الوقت نفسه على منظور عملي (على الأقل بصفة غير مباشرة) وعلى طريقة قواعدية أو تأويلية، فإن التمييز بين مختلف المحاور له غاية أولى هي أن يظهر بوضوح هذا التعدد في الطرائق التي تستغل في البحث الواحد نفسه والذي يتعلق بتعدد في الغايات.

3.4. أية مقاييس لتقييم البحوث ؟

تكملة للسؤال عن المنهج بصفة خاصة، يطرح سؤال عن المقاييس في بحوث تعليمية الأدب: على ماذا يجب أن تحتوي تلك البحوث حتى توصف بأنها صالحة ؟ يرتبط الجواب عن هذا السؤال جزئيا، بطبيعة الحال، بالزاوية التي نضع فيها أنفسنا: فمقاييس النوعية لبحث تجريبي ليست هي مقاييس بحث عملي. غير أننا يمكن، على ما يبدو لي، أن نتفق على أن كل بحث في تعليمية الأدب يجب أن يحتوي من جهة على محطات مفاتيح، ومن جهة أخرى يسعى بقوة إلى احترام بعض المتطلبات المشتركة لكل بحث علمي.

والمحطات-المفاتيح التي أفكر فيها هي التي يتكلم عنها "أستولفي" (1997) نفسه حينما يميز سبعة مقاييس لتمييز بحث في التعليمية:

- مشاكل التعليم التي تدفع إلى البحث.
- اختيار محتوى التعليم.
- موضوع البحث.
- منهجيات البحث.
- المفاهيم التعليمية الأساسية.
- منتوج البحث.
- التوجهات الاقتراحية من أجل التعليم.

هناك محطات مماثلة ساعدت على تكوين الطبعات المتتالية لدليل البحوث في تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أم (أنظر خاصة DFLM (2001)): فالباحثون يجدون أنفسهم متوجهين إلى تحديد "إشكالية" و"أهداف" من جهة، ومن جهة أخرى إعطاء "وصف" يحدد الحقل الذي ينتمون إليه والفئة المقصودة ونوع المعطيات المجموعة وإطارهم النظري والمنهجية والمدة التي يستغرقها بحثهم والوضع الحالي والنتائج المتوقعة. وفي الأخير عرض منشوراتهم في المجال المقصود.

أما فيما يتعلق بمتطلبات النوعية للبحث، فإنها في مجال تعليمية الأدب مشابهة لتلك التي توجد في الميادين البحثية الأخرى. ونستطيع مع باحثي AECSA (2001) تمييز ثلاثة متطلبات أساسية: جدّة المعارف المنتجة وصرامة الطريقة ونشر النتائج بهدف مناقشتها. ويمكن أن يميز مقياس الصرامة بأربعة "مصادرات":

قبول مقياس الصرامة الفكرية.

- الإحالة على حقل نظري مشكّل أو في طور التشكّل.
- وضع منهجية دقيقة وحصيفة.
- السعي إلى جعل المعرفة موضوعية (ألتي ومسكوني(Altet et Mosconi)؛ 2001: 68)

ويتطلب تحليل ومناقشة مختلف هذه المقاييس، بطبيعة الحال، مقالا كاملا (أو أكثر). ولكنني أكتفي هنا باقتراحها للتفكير في انتظار فرصة للعودة إليها.

5. تطور الطرائق وتطور المادة (la discipline)

لإنهاء هذا التفكير بنظرة محصلة مختصرة، يبدو لي أن الإحالة على نماذج البحث يسمح بالقول إن تعليمية الأدب، من الناحية التاريخية، مرت بثلاث مراحل متتابعة[29]

فالمرحلة الأولى هي التي تمتد عموما إلى 1970 وتتميز بغياب شبه كلي للبحوث. وتعليم الأدب (مثله مثل أي تعليم) اعتبر فنا سحريا إلى حد ما. وقد وقع اتفاق نسبي إن على مستوى المواضيع التي تُعلّم وإن على مستوى طرائق التعليم. ومن منطلق غياب البحث فلا مشاكل.

وقد وقعت مقاطعة هذه النظرة في السبعينات تبعا لتغيرات كبرى مختلفة (ديمغرافية واجتماعية وثقافية وتأصيليّة) عرفها عالم التربية في عمومه: وبدأنا نلاحظ حينئذ بروز تعليمية الفرنسية كحقل بحث وانبثاق أول رواج لمجموعة بحوث متغلغلة بقوة في العلاقة بـ "المعارف العلمية" (savoirs savants). ففي منشورات ومجلات وملتقيات تعليمية الفرنسية لسنوات الثمانينات "تعلّم/تعليم" إنتاج نصوص مكتوبة (نامير 1986)، "تنويع تَعلُّم الفرنسية المكتوبة" (جنيف 1989)- بقيت تعليمية الأدب مهمشة ووسمت بصفة خاصة بارتباطها بالنظريات الجديدة للنص (التحليل البنوي، الشعرية، السردية) وبالسياق (التناص، التحليل المؤسساتي) التي تشهد بهيمنة التمثلات المتنازلة.

[29] إن إعادة البناء التاريخية هذه قريبة من تلك التي اقترحها .ج. دافيد (J. David) في مقاله:
"Méthodologie et validité des recherches en didactique du Français" (in Maquillò; 2001, 95-98).

والمحور المنهجي المهيمن في هذا المظهر هوالمحور المتعلق بالبحوث النظرية وبناء النماذج ولكنه مرتبط عموما بأبعاد عملية ("البحث-الفعل، اقتراحات تدخل") ونجد كذلك في هذه المرحلة، كما يشير إلى ذلك "دافيد" (في Marquilló 2001) عددا من الدراسات الوصفية والتجارب التي لا تخلو من أبعاد "كمية" لأن نماذج البحث المتولدة من اللسانيات التطبيقية تلقي بثقلها على هذا الاختصاص الفتي الذي هو بصدد التشكل.

منذ حوالي 1990 نلاحظ ازدهار توجه جديد في البحوث أكثر استغراقا في علاقة المعلم والمتعلّم بالمعارف وبسياق التعليم - التعلم وبالتالي انفتاح المثلث التعليمي على بعد رابع. وأصبحت حينئذ التمثلات "تصاعدية" بصفة طواعية، كما يشهد على ذلك عدد من الملتقيات التي نظمـها (DFLM) فـي علاقة متزايدة مع "الأدبييـن": "لا تجانس المتعلميـن" (مونريال 1992)، "الممارسات التعليمية ونشاط التلاميذ في قسم الفرنسية" (مونبلييه 1997) ثم (باربينيان 1998)، "أية معارف لأية قيم؟" (بروكسل 1998)، "تطور كفاءات المتعلم" (لوفان لانوف 2000) "المهام وما يحيط بها في قسم الفرنسية" (نوشاتيل 2001).

وأصبحت الحركة نحو مراعاة واقع الممارسات المدرسية في تنام أكثر في السنوات الأخيرة: فبالنسبة لتعليمية الأدب، يبدو أن أحسن معرفة لهذا "الميدان" الذي يعطي للأدب غايته الاجتماعية يشكل التحدي الأكبر لبداية هذه الألفية الثالثة.

وفي الختام، أحرص على الإشارة إلى أنني أنا نفسي اكتفيت هنا بعرض النتيجة المتواضعة والمؤقتة لبحث وصفي ونظري، هو نفسه خاضع، مثله مثل أي بحث لمبدأ التحقيق الذي يتكلم عنه "لاندشير" (1982) فيما يتعلق بالبحوث التاريخية:

"حين نفتح |....|الباب واسعا للذاتية، فإننا نجد الثرثرة، إن لم يكن الخداع. كذلك يفرض حذر في كل الأحيان وخاصة في التحقق من الاتفاق بين مختلف الملاحظين الذين يتوجهون نحو التقييم النوعي" (ص 54)

أنا أعتمد على قرائي ليضعوا ما قدمته موضع نقد على ضوء شبكات قراءاتهم حتى لا أحرم من إمكانية التكملة والتنويع ومعارضة كل ما يستحق ذلك.

المراجع (مراجع النص الأصلي)

Altet, M. et N. Mosconi, (dir.) (2001). *Les sciences de l'éducation: Enjeux , finalités et défis*. Paris: AECSE-INRP.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103 (pp. 5-18).

Astolfi, J.-P. (1994). Didactique plurielle des sciences. Analyse contrastée de quelques publications de recherche. *Aster, 19,* (pp. 7-28).

Boyer, J.Y. et L. Savoie-Sajc, (dir.) (1997). *Didactique du français. Méthodes de recherche.* Montréal : Logiques.

Cardinnet, J. (1977). *La coordination de l'information dans le système éducatif*, Document R. 77.13, Neufchâtel, IRDP.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, Genève, La pensée sauvage*.

Chiss, J.-L., J. David, et Y. Reuter, (1995). *Didactique du français : Etat d'une discipline.* Paris : Nathan (« Perspectives didactiques»).

De Ketele, J.-M. et X. Roegiers, (1991). *Méthodologie du recueil d'information.* Bruxelles : De Boeck Université.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation.* Paris: Armand Colin.

Dflm. (1998). Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Texte d'orientation. Supplément à *la lettre de la DFLM,* 16.

Dflm. (2001). *Didactique du français langue maternelle. Recherches en cours (4è édition).* Lille : DFLM.

Dufays, J.-L., **L. Gemenne**, et **D. Ledur**, (1996). Pour une lecture littéraire.

1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français, Bruxelles: De Boeck ("Foramtion continuée").

Dufays, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation. In L.Collès, J.-L. Dufays, G Fabry et C. Maeder (dir.). *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant.* Bruxelles : De Boeck (« Savoirs en pratique »).

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique.* Bruxelles: De Boeck (« Savoirs en pratique »).

Fourtanier, M.-J. et G. Langlade, (dir.) (2000). Enseigner la littérature Paris : Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées .

Fourtanier, M.-J., G. Langlade, et A. Rouxel, (dir.) (2001) *Recherche en didactique de la littérature*. Rencontres de Rennes, mars 2000. Rennes: Presse universitaires de Rennes.

Gagné, G., R. Lazure, L. Sprenger-Charolles, et F. Rope, (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (2 vol.). Bruxelles : De Boeck.

Halté, J.-f. (1992). *La didactique du français* Paris: P.U.F. (« Que sais-je?»).

Huberman, A.M. et M.B. Miles, (1991). *L'analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck (éd. Orig. : 1985).

Marquilló Larruy, M. (dir) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère).* Les Cahiers FORELL- Université de Poitiers.

Picars, M. (1986). *La lecture comme jeu.* Paris: Minuit (« Critique »).

Reuter, Y. (1999). Recherche en didactique et enseignement. *La lettre de la DFLM*, 25 (pp. 24 -28).

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles: de Boeck.

Sprenger-Charolles, L., R. Lazure, G. Gagné, Fr. Ropé, (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11.*

Steiner, G. (1991). Réelles présences. Les arts du sens. Paris: Gallimard (éd. orig. 1989).

Vandendorpe, C. (1989). *Appendre à lire les fables. Une approche sémio-cognitive.* Montréal: Le Préambule.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles: De Boeck Université.

مسرد لأهمّ المصطلحات (المترجمان)

Analyse Conceptuelle	تحليل مفهومي
Apprenant	متعلم
Didactique de la littérature	تعليمية الأدب
Didactique des sciences	تعليمية العلوم
Evaluation	تقييم
Expérimentation	تجريب
Genres	أجناس (أدبية)
Modèle	نموذج
Praxéologique (but)	(هدف) عملي
Recherche - action	بحث عملي
Recherche descriptive	بحث وصفي
Recherche expérimentale	بحث تجريبي
Recherche interprétative	بحث تأويلي
Recherche modélisante	بحث منمذج
Recherche technique	بحث تقني
Recherche théorique	بحث نظري
Régularités	انتظامات
Système d'enseignement	نظام تعليم
Système d'apprentissage	نظام تعلمي
Séquence d'enseignement apprentissage	مقطع تعليمي- تعلمي
Versant herméneutique	منحى تأويلي
Versant nomothétique	منحى قواعدي
Typologie	الأنواع (صنافة الأنواع)

Herméneutique	تأويلي (تأويلية)
Appropriation	امتلاك (سلوكية)
Ethique	أخلاقي
Elaboration	صياغة
Savoirs	معارف (م. معرفة)
Savoir-faire	مهارة
Savoir-être	سلوك
Paradigmes	ابدالات /نماذج/ أصناف
Interprétation	تفسير
Confirmité	مطابقة (علم المنطق)
Subversion	مخالفة (علم المنطق)
Faisabilité	إنجازية
Epistémologie	علم أصول المعرفة (تأصيليّة)
Epistémologique	تأصيلي
Educabilité	الترّبي (مؤهل / قابل للتربية)